

O PREÇO DA LEITURA

Em **O Preço da Leitura – Leis e Números por Detrás das Letras**, Marisa Lajolo e Regina Zilberman abordam a literatura e os escritores de um ângulo inusitado: esmiuçam leis e contratos de direitos autorais, estatutos de agremiações literárias (entre elas a Academia Brasileira de Letras) e a correspondência entre autores. O objetivo é conhecer a condição do escritor, como profissional da escrita, ao longo da história da sociedade burguesa e capitalista, sobretudo a brasileira.

As autoras mostram que a alienação daquele em relação ao produto do seu trabalho é tão antiga quanto a função da imprensa de divulgar textos literários. No século XVI, por exemplo, em Portugal, os privilégios reais eram dados aos impressores e não aos escritores.

No século seguinte, a reunião em academias foi a forma encontrada por eles para começarem a obter reconhecimento público, já que não tinham independência financeira e precisavam recorrer ao clientelismo ou ao mecenas. A mudança só veio no século XVIII, com a legislação dos direitos autorais na Inglaterra.

Autoras de diversas obras, seja individualmente, seja em outras parcerias, Marisa Lajolo e Regina Zilberman têm dois livros a quatro mãos publicados pela Ática: *Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias* e *A Formação da Leitura no Brasil*. Marisa Lajolo é professora titular do Departamento de Teoria Literária da Unicamp, onde coordena o projeto Memória da Literatura. Regina Zilberman é professora titular de Teoria Literária e Literatura Brasileira da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde coordena o programa de pós-graduação em Letras e o programa de pesquisas literárias.

Dissertar é argumentar? Uma análise de manuais de redação

Artur Eugênio Jacobus*
Vera Helena Dentee de Mello**
Maria Eduarda Giering***

RESUMO – O artigo, que apresenta os resultados parciais de pesquisa sobre o ensino da argumentação, expõe a análise de propostas de ensino-aprendizagem da dissertação-argumentação em manuais de redação de Ensino Médio. Constatou-se que a maioria dos manuais analisados reproduzem modelo que apresenta a dissertação como tipo de texto resultado exclusivo de organização lógico-formal, sem preocupação em situá-la frente às questões postas pela situação de comunicação e pela enunciação.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento sobre o ensino da argumentação. A investigação, intitulada “Argumentação na escola: da análise de manuais de redação a uma proposta didática de orientação semiolingüística”, é conduzida por professores do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A etapa cujos resultados parciais serão aqui apresentados e discutidos envolve a análise das propostas de ensino-aprendizagem presentes nos livros didáticos que abordam a argumentação-

* Mestre em Letras pela PUCRS; professor no Curso de Letras da UNISINOS.

** Mestre em Língua Portuguesa pela UFRGS; professora no Curso de Letras da UNISINOS.

*** Doutora em Lingüística Aplicada pela PUCRS; professora e pesquisadora no PPG em Lingüística Aplicada da UNISINOS.

dissertação. Nessa análise, busca-se fundamentalmente verificar em que medida os livros didáticos têm incorporado os resultados das investigações que demonstram o papel determinante das condições enunciativas na atividade argumentativa.

1 A pesquisa

A pesquisa "Argumentação na escola: da análise de manuais de redação a uma proposta didática de orientação semiolinguística" destina-se inicialmente a analisar propostas de ensino-aprendizagem da dissertação-argumentação em manuais de redação e em livros didáticos direcionados ao Ensino Médio, definindo a(s) teoria(s) lingüística(s) que as embasa(m). Numa segunda etapa, pretende-se construir proposta básica de ensino-aprendizagem da atividade argumentativa, numa perspectiva semiolinguística.

São diversos os fatores que justificam a decisão de realizar essa pesquisa. Consta-se que as produções chamadas dissertativas, com as quais se toma contato a cada vestibular, continuam a reproduzir um modelo que apresenta a dissertação como um tipo de texto resultado exclusivo de uma organização lógica e formal, sem que se observe qualquer preocupação em situar a produção textual relativamente às questões postas pela enunciação. Caso se volte a atenção para os manuais de redação que circulam nas escolas de Ensino Médio, mesmo que superficialmente, verifica-se que eles reforçam o modelo que desconsidera a importância da situação de comunicação para a argumentação. Ainda que não sejam adotados em sala de aula, sabe-se que os manuais de redação e livros didáticos são importante referência para os professores ao prepararem suas aulas.

Como resultado do "mal-estar" que provoca o tema do ensino da argumentação entre os professores – porque eles sabem que os alunos saem da escola sem saber argumentar –, há professores que evitam desenvolver o conteúdo em sala de aula de Ensino Médio, pelo simples fato de que não sabem como tratá-lo. Outros mestres, entretanto, cientes do papel da escola no desenvolvimento da atividade argumentativa, buscam, no mercado editorial, métodos eficazes de tratamento do tema, mas deparam com o problema da abordagem quase pré-teórica da dissertação nos manuais ora em circulação. No âmbito da Universidade, constata-se uma realidade no que se refere ao ensino da argumentação: as pesquisas sobre o tema realizadas na comunidade acadêmica nacional e internacional não têm a repercussão que, em princípio, se esperaria que tivessem ou são desconhecidas entre muitos dos professores que

trabalham com a dissertação/argumentação em nível superior. Com isso, os estudantes (especialmente os dos Cursos de Letras, que serão os profissionais a atuarem diretamente com o ensino da atividade argumentativa na Escola) pouco contato têm com as contribuições que as pesquisas em Lingüística Aplicada oferecem. E continuam a reproduzir modelos pedagógicos ineficazes ou, nos casos extremos, como se observou anteriormente, acabam também por evitar a redação na sala de aula. Verifica-se, portanto, a necessidade de diminuir a distância entre as contribuições das investigações da Lingüística Aplicada e o âmbito do ensino da atividade argumentativa. É o que a pesquisa ora em desenvolvimento pretende fazer, ao relacionar os trabalhos teórico-práticos sobre a abordagem semiolinguística da argumentação ao material didático utilizado por professores de Ensino Médio.

2 Argumentação e enunciação

A concepção de argumentação adotada na pesquisa apóia-se na teoria de Patrick Charaudeau, para o qual todo ato de linguagem é determinado por suas condições de enunciação. Essa subordinação do ato de linguagem às condições enunciativas está em sintonia com o pensamento de Bakhtin, que já apontava o enunciado como a unidade real da comunicação verbal.

Para Bakhtin (1992), os enunciados constituem unidades reais cujas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes e que terminam por uma transferência da palavra ao outro. O caráter dialogal da linguagem está presente, segundo ele, em qualquer discurso. No discurso interlocutivo, o ouvinte que recebe e compreende a significação adota, simultaneamente, uma *atitude responsiva ativa*: concorda ou discorda, completa, adapta, prepara-se para agir. "Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (idem, p. 290). No discurso monolucativo, o próprio locutor, em certa medida, é um respondente, pois não é o primeiro locutor e presume a existência de enunciados anteriores – provenientes dele mesmo ou do outro – com os quais seu próprio enunciado se relaciona. Enquanto elabora seu discurso, o locutor também tenta antecipar a resposta possível de seu interlocutor, a qual influenciará seu enunciado. Quem produz um enunciado leva em conta o conhecimento que possui a respeito do destinatário: as informações de que este dispõe sobre a situação e sobre o tópico do discurso, suas idiossincrasias, etc., que condicionarão a compreensão responsiva do enunciado.

A relação entre locutor e interlocutor é, segundo Charaudeau, regulada por um contrato de fala, “constituído pelo conjunto de restrições que codificam as práticas sócio-linguísticas e que resultam de condições de produção e de interpretação (circunstâncias de discurso) do ato de linguagem” (1983, p. 54). Esse contrato confere um estatuto sócio-linguístico aos protagonistas da linguagem, determinando sua fala. Todo ato de linguagem integra um projeto global de comunicação cuja concepção é de responsabilidade do sujeito comunicante. Este elabora, pois, um discurso que é determinado por liberdades e restrições presentes na relação entre os interlocutores e pelo desejo de que o sujeito interpretante se identifique completamente com a imagem de destinatário previamente concebida. Para alcançar seu objetivo, o sujeito comunicante vale-se de estratégias, as quais envolvem a concepção, organização e a efetivação de suas intenções a fim de produzir efeitos de convicção ou de sedução sobre o sujeito interpretante de modo a levar este a se identificar com o sujeito destinatário idealizado (idem, p. 50). As diferentes estratégias utilizadas pelos sujeitos do ato de linguagem estão subordinadas ao contrato de fala estabelecido entre eles.

Em sua concepção de *texto*, Charaudeau também afirma a importância do contrato da situação de comunicação e do projeto de fala do sujeito enunciador. Ele define o texto como uma manifestação material ou produto-resultado de um ato de comunicação, numa determinada situação, para servir ao projeto de fala de determinado locutor. Assim, um texto nunca ocorre no vazio, fora das múltiplas esferas do agir humano, mas se subordina às restrições impostas pela situação, considerando a identidade dos interlocutores e as intenções comunicativas do locutor.

Se é verdade que o contrato de fala determina todo ato de linguagem, é na argumentação que sua presença se torna mais evidente na medida em que o ato de argumentar se define com base numa relação entre um sujeito que argumenta, um propósito sobre o mundo e um sujeito-alvo (Charaudeau, 1992, p. 784).

Adota-se aqui a proposta de Charaudeau (1992), que não opera com o conceito de texto argumentativo, mas postula a existência de um modo argumentativo de organização do discurso. Ele sublinha que a argumentação não pode ser reduzida a um conjunto de frases ou de proposições encadeadas por conectores lógicos. Para que haja argumentação, segundo Charaudeau, é preciso que o sujeito que argumenta se posicione em relação à legitimidade ou não de um propósito sobre o mundo e que se dirija a um sujeito-alvo, com vistas a persuadi-lo.

A partir dessa definição de argumentação, o lingüista conclui que, na atividade argumentativa, o sujeito argumentador busca, ao mesmo tempo, a racionalidade e a influência sobre o outro. A busca de racionalidade tende a um ideal de verdade quanto à explicação dos fenômenos do universo, e a busca de influência tende a um ideal de persuasão, que consiste em fazer com que o destinatário partilhe os propósitos do emissor. A presença de um auditório é enfatizada também por Perelman e Olbrechts-Tyteca, no *Tratado da Argumentação* (1996), segundo os quais o contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação, mas é essencial a todo o desenvolvimento dessa atividade. Acrescentam que, como a argumentação visa obter a adesão dos destinatários, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que busca influenciar. Concluem os autores que o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz, pois cabe ao auditório o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos locutores.

Ao tratar dos componentes da “mise en argumentation”, Charaudeau (1992, p. 803) apresenta três condições para que se desenvolva o processo argumentativo:

- um *propósito* sobre o mundo (que corresponde ao que às vezes se denomina “tese”), questionado por alguém quanto a sua legitimidade;
- tomada de posição ou engajamento do sujeito argumentador em relação a um propósito, o que será expresso numa *proposição* (quadro de questionamento);
- desenvolvimento de um ato de *persuasão* por parte do sujeito que argumenta apresentando as provas da posição adotada na proposição.

Para ele, não é o dispositivo argumentativo que determina a forma particular que assume uma argumentação num texto, mas a situação de comunicação em que está inserido o sujeito que argumenta. É em função dessa situação e do projeto de fala do sujeito que serão utilizados os componentes do dispositivo. Os fatores situacionais que intervêm na configuração de uma argumentação sob forma de texto são de duas ordens, conforme se considere a situação de troca e o contrato de fala. A situação de troca pode ser monolocutiva ou interlocutiva (Charaudeau, 1992, p. 639 e 809). Na situação monolocutiva, o sujeito apresenta o Propósito e a Proposição que questiona o Propósito e desenvolve o ato de persuasão. O locutor não pode perceber imediatamente as reações do

destinatário por não tê-lo fisicamente diante de si. Nesse caso, não é interrompido pelo interlocutor, podendo organizar seu discurso de forma lógica e progressiva. Na situação interlocutiva, o Propósito, a Proposição e a Persuasão são desenvolvidos ao longo de réplicas que se sucedem no curso da troca. O locutor está, de certa forma, à mercê do interlocutor, e vai moldando seu discurso conforme as reações do destinatário. Charaudeau afirma que o contrato de fala fornece as chaves da interpretação de um texto em qualquer ato comunicativo. Quando o texto lembra esse contrato, isto é, precisa a Tese, a Proposição e o Quadro de Persuasão, a argumentação é explícita; quando o texto mascara esse contrato, a argumentação é implícita.

Charaudeau ainda observa que, em toda argumentação, o sujeito é levado a tomar posição em relação ao Propósito, ao sujeito que emitiu o Propósito e em relação a sua própria argumentação. A posição que o sujeito adota frente ao Propósito depende do saber que possui sobre o Propósito ou de sua opção quanto à veracidade desse Propósito. A posição do sujeito em relação ao emissor do Propósito depende do modo como ele julga esse emissor: pode rejeitar seu estatuto, por conceder-lhe pouco ou nenhum crédito; aceitar seu estatuto, por considerar que tem suficiente autoridade, crédito e saber para participar do quadro de questionamento; ou autojustificar o estatuto, quando o sujeito justifica seu próprio estatuto ou o de outro, enquanto sujeito que argumenta, porque esse estatuto foi questionado. A posição do sujeito em relação a sua própria argumentação depende do tipo de engajamento que ele adota frente a seu próprio quadro de questionamento (refutação, justificação, ponderação).

Ao elaborar suas estratégias enunciativas, o sujeito delimita a situação de enunciação, que se desprende do marco situacional (Charaudeau, 2001, p. 15). Essas estratégias referem-se às atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos elementos de identificação e inter-relação da situação de comunicação e em função da imagem de si mesmo que deseja transmitir e da imagem que quer atribuir ao outro, elaborando um Eu e um Tu da enunciação que coincidem com esses elementos ou os ocultam. Ele realizará isso mediante o jogo da modalização do discurso e através da construção dos papéis enunciativos – de ordem elocutiva, alocutiva e delocutiva. No ato elocutivo, o emissor revela sua própria posição em relação ao que diz, fazendo uso de marcas linguísticas que explicitam essa posição, como pronomes pessoais de primeira pessoa, por exemplo. No ato alocutivo, o interlocutor se encontra implicado na enunciação, isto é, o discurso centra-se no

Tu, ao qual é imposto o conteúdo do Propósito. O ato delocutivo é marcado pela impessoalidade, pois o locutor deixa que o Propósito se imponha enquanto tal, não havendo marcas da presença nem do emissor nem do destinatário no ato enunciativo (Charaudeau, 1992, p. 574-575).

A partir dessa concepção da atividade linguageira, Charaudeau (1998) tira dois importantes ensinamentos no que se refere à argumentação. O primeiro é o de que não há uma maneira ideal de argumentar que seria o parâmetro a partir do qual poderia ser julgada a argumentação, pois o ato de argumentar só pode ser julgado e validado em função das imposições da situação comunicativa e do projeto de fala do sujeito argumentador. O segundo ensinamento é o de que não se deve procurar, a qualquer custo, tipos de textos unicamente argumentativos, pois os textos são plurais, heterogêneos, constituídos de tipos discursivos diferentes.

A argumentação não pode ser concebida como se fosse uma atividade divorciada de qualquer contexto interativo, livre da influência do sujeito argumentador e do sujeito alvo. Ela diz respeito ao conjunto de parceiros do ato comunicativo, o que evidencia a importante função da escola no ensino dessa atividade, que representa, para Charaudeau (1992), o principal instrumento da formação da opinião pública.

Na escola, a argumentação é freqüentemente associada à dissertação, designação que, segundo Vigner (1990, p. 19), costuma-se atribuir genericamente ao discurso argumentativo escrito, caracterizado pela transformação que o autor busca operar sobre o julgamento do leitor. Concebendo a dissertação como um gênero da escrita, o pesquisador francês sugere que o aluno tenha acesso na escola a um repertório de textos dissertativos, entre os quais inclui editoriais e resenhas de livros e filmes. Para Vigner (idem, p. 49), a busca pela persuasão determina inclusive os procedimentos de composição: a graduação dos argumentos conforme sua força, a presença de recapitulações, a marcação das transições entre etapas do raciocínio argumentativo são exemplos de procedimentos que atendem a uma exigência retórica. Assimilando dissertação e argumentação escrita ou considerando esta última como um componente fundamental da primeira, Vigner, tal como faz Charaudeau, aponta para a necessidade de se levar em conta, no ensino da argumentação, as condições enunciativas que a determinam.

3 A análise dos manuais didáticos

Para compor o *corpus* de livros didáticos e manuais de redação para o Ensino Médio, escolheram-se vinte títulos dentre os oferecidos pelas editoras mais expressivas nesse tipo de publicação no País. Dentre as obras analisadas, encontram-se desde livros didáticos organizados por série, onde a redação é um de seus tópicos (por exemplo: Nicola, 1998) até manuais dedicados exclusivamente à redação (por exemplo: Granatic, 1999). Dessas obras, foram analisados os capítulos que tratam da dissertação a fim de verificar quais os pressupostos teóricos que subjazem à proposta didático-pedagógica apresentada. São examinados os trechos de exposição teórica sobre a dissertação, os de orientação sobre os procedimentos a serem seguidos pelo aprendiz para bem redigir, os textos apresentados como modelos e as atividades propostas para a redação.

Tendo por base os fundamentos teóricos da pesquisa, definiram-se os seguintes critérios para análise dos livros didáticos: concepção de texto; relação entre dissertação e argumentação; relação entre situação de comunicação e emprego dos componentes do dispositivo argumentativo; tratamento da heterogeneidade composicional; coerência conceitual; e coerência entre teoria, exemplo e prática.

4 Resultados parciais da análise dos manuais didáticos

Até o momento, foram analisados oito dos vinte livros didáticos que compõem o *corpus* da pesquisa (a relação dessas obras encontra-se ao final do artigo); portanto, os resultados, organizados a seguir conforme as categorias de análise, são ainda parciais.

4.1 Concepção de texto

Os livros didáticos examinados raramente explicitam a concepção de texto que adotam, o que pode ser visto com naturalidade pois dirigem-se a alunos do Ensino Médio e têm o objetivo prático de ajudá-los a escrever bem. Porém, subjacente à definição do que é dissertação, às análises dos textos que servem de exemplo e aos exercícios propostos, há sempre um conceito de texto. Nos oito livros analisados, predomina a concepção de texto como um conjunto de frases ou de parágrafos encadeados entre si através de articuladores. De acordo com esse conceito, o texto tem uma materialidade determinada pelo conjunto de frases de que é composto e

pode ser compreendido ou produzido sem considerá-lo como uma manifestação de um ato de comunicação. A concepção de texto como um empilhamento de frases chega a ser expressa através de uma analogia entre o ato de escrever e o de erguer paredes: "É como se as frases fossem tijolos superpostos, fazendo a construção maior que é o texto" (Riche e Souza, v. 3, 1999). Há livros que chegam mesmo a não usar o termo "texto", substituindo-o sempre por "redação" ou "composição" (Granatic, 1999), evidenciando uma abordagem limitada aos gêneros escolares tradicionais. A exceção entre os manuais até aqui analisados encontra-se em Cereja e Magalhães (2000, p. 36), para quem "um texto, sendo uma unidade de sentido, não é apenas o resultado da soma de suas partes", mas "pressupõe uma organização interna, construída pela seqüência das partes e pela articulação lógica das idéias e das palavras".

4.2 Relação entre dissertação e argumentação

Entre os manuais analisados predomina a noção de que a dissertação é um tipo textual que se soma à narração e à descrição. Esses mesmos livros apontam a argumentação como um componente importante mas prescindível do texto dissertativo. Além disso, enfatizam a idéia de que, ao dissertar, o indivíduo defende um ponto de vista e minimizam ou, mais frequentemente, desconsideram o papel persuasivo desse tipo de texto. A maior parte das definições para "dissertar" encontrada nos manuais não menciona o interlocutor ou o fim persuasivo que teria essa atividade linguageira.

Sargentim (2000, p. 133), por exemplo, define "dissertação" como um "comentário do que existe e do que acontece". Nicola (1998, v. 1, p. 278), por sua vez, caracteriza como texto argumentativo aquele em que há "defesa de uma idéia, de um ponto de vista", com apresentação de "argumentos, comparações, dados que comprovam a afirmação inicial". Porém, mesmo quando a argumentação é referida na definição do que é dissertar, ela não é mostrada como uma necessidade de um agir com fins persuasivos: Tufano (1996, p. 23), por exemplo, afirma que o texto dissertativo deve conter argumentos que se encadeiem e sustentem o raciocínio do emissor. Como se pode constatar, o argumento não é apresentado como um recurso que serve a uma dupla busca, de racionalidade e de influência, mas apenas ao primeiro desses dois fins que, segundo Charaudeau (1992, p. 784), conjuntamente caracterizam a atividade discursiva argumentativa.

O componente argumentativo é dispensável da dissertação para aqueles autores que vêem a possibilidade de existirem “dissertações objetivas e subjetivas”, como o faz explicitamente André (1998), para quem a dissertação objetiva, de caráter universal, pode ter o objetivo de transmitir conhecimentos, instruir, ao passo que a subjetiva busca sensibilizar o leitor a fim de que comungue com os sentimentos do autor. Percebe-se, em vários manuais, um conceito de texto dissertativo abrangente o suficiente para abarcar textos que, em muitas tipologias, seriam classificados como expositivos e não argumentativos. O conceito pode ser tão genérico que até mesmos textos classificáveis como explicativos são apresentados como exemplos de dissertação, como em Riche e Souza (1999, v. 3, p. 35), para quem “dissertar é desenvolver uma idéia central”.

A exceção mais uma vez encontra-se no manual escrito por Cereja e Magalhães (2000, p. 290-291), que classificam a dissertação como um texto expositivo, mais próximo do artigo enciclopédico, do texto de apresentação científica, do texto didático, embora façam a ressalva de que a dissertação solicitada na maioria dos exames vestibulares deva conter também um posicionamento do aluno, o que dá a ela também uma dimensão argumentativa. Para Cereja e Magalhães, é a intenção persuasiva que caracteriza o texto argumentativo, e não a mera exposição de idéias sobre um tema (idem, p. 122).

4.3 *Relação entre situação de comunicação e emprego dos componentes do dispositivo argumentativo*

A maioria dos manuais examinados desconsidera a influência das condições de enunciação sobre o emprego dos componentes do dispositivo argumentativo. A independência do texto argumentativo em relação a seu contexto faz-se notar, por exemplo, quando os manuais preceituam a impessoalidade como a norma da argumentação. Nicola (1998, v. 3, p. 328) afirma ser preferível o uso da terceira pessoa; Granatic (1997, p. 236) recomenda que a redação seja sempre elaborada no plano da impessoalidade. Sargentim (2000, p. 156), por sua vez, justifica a orientação para não usar expressões como “em minha opinião” ou pronomes de primeira pessoa alegando que, no texto argumentativo, o autor sempre expõe seu ponto de vista a respeito de um assunto, sendo portanto desnecessário que explicita a cada afirmação que se trata de sua opinião. Esse tipo de recomendação desconsidera que a construção dos papéis enunciativos é determinada por restrições histórico-

culturais e sócio-lingüísticas, pela intenção do sujeito e pela situação de comunicação em que está inserido.

A desconsideração da situação de comunicação também se faz notar quando alguns autores tratam da referência a idéias contrárias. Granatic (1997, p. 189) afirma que, ao mencionar idéias contrárias às suas em um texto, o autor dá “provas de sua visão abrangente do tema”. Assim, o caráter polifônico do texto não é vinculado à intenção de convencer o leitor, de refutar os argumentos dos adversários, mas fica a serviço de um objetivo meramente expositivo, com a descrição, isenta, das diferentes opiniões existentes sobre um determinado tema.

A saudável referência a diferentes movimentos argumentativos, como o da concessão, por exemplo, também corre o risco de transformar-se em norma que desconsidera a situação de enunciação. É o que se verifica no manual de Sargentim (2000, p. 194), que apresenta a concessão não como uma alternativa entre outras, mas como um movimento obrigatório de quem se refere a idéias contrárias às suas: “Você não pode simplesmente dizer que o outro está errado e você, certo. É preciso argumentar concordando parcialmente com ele, para depois contra-argumentar com sua posição.”

A concepção predominante, que não dá à situação de comunicação qualquer papel na seleção das estratégias e recursos argumentativos, encontra sua contraposição mais uma vez em Cereja e Magalhães. A respeito da escolha do papel enunciativo, os autores deixam claro que a situação de enunciação é que determinará o recurso a ser escolhido: “O autor pode colocar-se de modo pessoal (1ª pessoa) ou de modo impessoal (3ª pessoa), dependendo de sua intenção, de quem são os interlocutores e do veículo do texto” (2000, p. 122).

4.4 *Tratamento da heterogeneidade composicional*

A possibilidade de compor textos heterogêneos é, em geral, mencionada de passagem nos livros didáticos analisados.

Na obra *Redação: humor e criatividade* (1997), Branca Granatic não menciona a heterogeneidade composicional. Apenas apresenta o que denomina *recursos de criatividade* nos três tipos de redação tradicionalmente trabalhados na escola: narração, descrição e dissertação. No entanto, ela considera a heterogeneidade quando afirma, por exemplo, que a descrição pode aparecer em textos descritivos e narrativos (p. 120). Em *Técnicas básicas de redação* (1999, p. 66), Granatic apresenta um capítulo intitulado “A composição de

texto misto”, que ela define como sendo constituído de modalidades diferentes de redação. Segundo a autora, nesse tipo de texto, as três modalidades – descrição, narração e dissertação – poderiam ser encontradas ou apenas duas delas, as quais se combinariam de variadas formas: dissertação e narração, dissertação e descrição, narração e descrição. Ela apresenta como exemplo um texto narrativo contendo seqüências descritivas e afirma que, nas redações escolares, muitas vezes, o aluno é solicitado a compor narrações que podem ser enriquecidas com trechos descritivos.

Hildebrando André (1998, p. 9) observa que “quase sempre as descrições ocorrem intercaladas nas narrativas e nas dissertações, como recursos para a ‘visualização’ dos seres que agem ou em torno dos quais se formulam juízos, opiniões ou impressões”. Ele também sublinha que a descrição está presente em todas as narrativas, pois, ao lado do relato das ações e dos fatos, figuram habitualmente as representações de objetos e personagens (idem, p. 38). Na prática, segundo ele, não existem descrição e narração pura, uma vez que elas sempre aparecem juntas. Por isso, não faz sentido separá-las nos exercícios escolares.

Embora não explicita sua posição em relação à heterogeneidade composicional, Douglas Tufano (1996, p. 17) afirma que, “quando estamos contando uma história, muitas vezes precisamos descrever uma pessoa, um ser ou um lugar”. Nos exercícios de redação, ele propõe a produção de “um texto com momentos narrativos e descritivos” como também a ampliação de seqüências narrativas introduzindo elementos descritivos (idem, p. 22). Na dissertação, porém, o autor não faz referência à possibilidade de introduzir seqüências descritivas ou narrativas.

Sargentim (2000) não leva em conta a heterogeneidade composicional. Na análise da dissertação, especialmente, não há referência a modos de organização discursiva que se combinem, fato que se repete em José de Nicola (1998) e Riche e Souza (1999)

Cereja e Magalhães, em *Texto e interação* (2000), não falam de tipos de texto, mas de gêneros textuais, que se distinguem dependendo do emissor, do interlocutor, do assunto e da intenção comunicativa. Assim, a heterogeneidade discursiva, embora não seja explicitamente mencionada, é contemplada na análise e na produção textual. No gênero *relatório*, por exemplo, uma das características apresentadas é a de que “pode servir-se de descrições, de enumerações, de exposições narrativas, de relatos de fatos, de gráficos, de estatísticas, etc.” (idem, p. 42). Ao explorarem o texto narrativo, os autores afirmam que, nesse gênero textual, personagens, paisagens, cenas, objetos normalmente são caracterizados por meio de

imagens ou palavras (p. 51). Consideram, portanto, que a descrição estará inserida no texto narrativo.

Verifica-se que, embora a maioria dos livros didáticos analisados faça referência à possibilidade de compor textos heterogêneos (principalmente a descrição dentro da narração), não leva em conta a questão da convivência de diferentes modos de organização do discurso num texto dissertativo-argumentativo e seus efeitos discursivos. Desse modo evidencia-se a desconsideração ao fato de que o manejo dos distintos modos de organização pelo sujeito é uma das ações necessárias para quem deseja compor textos comunicacionalmente eficazes. Ressalta-se que é a Escola que deve desenvolver esse tipo de competência.

4.5 Coerência conceitual

Nos livros didáticos analisados, verificam-se com frequência contradições na apresentação de conceitos.

Branca Granatic, na obra *Redação: humor e criatividade* (1997), afirma que dissertar é defender idéias através da apresentação de argumentos, não distinguindo, portanto, dissertação e argumentação. Mas, ao dizer que, na elaboração de uma dissertação, pode-se utilizar o recurso de criatividade denominado “argumentação crítica”, ela pressupõe que nem toda dissertação é argumentativa, o que contradiz sua definição de dissertação. Além disso, ao atribuir o adjetivo “crítica” ao nome “argumentação”, a autora pressupõe que nem toda argumentação é crítica. Isso constitui, na verdade, incoerência conceitual, pois uma das características do texto argumentativo é a criticidade.

Outra constatação de incoerência conceitual se encontra em Sargentim (2000, p. 154), quando ele afirma que “fatos” são uma das formas de que o autor dispõe para provar uma tese e que “toda tese constitui a conclusão de uma quantidade de fatos previamente observados”. Na primeira definição, Sargentim mostra que a sustentação da tese pode ser feita por outros meios, não somente por fatos, ao passo que, na segunda, há uma generalização: toda tese apóia-se em fatos.

Constatou-se que problemas de natureza conceitual foram bastante frequentes na maioria das obras analisadas, o que pode trazer dificuldades para o entendimento do aluno, prejudicando sua aprendizagem. Considera-se que, independentemente do quadro teórico adotado, os autores precisam garantir coerência entre conceitos ou entre diferentes definições de um mesmo conceito.

4.6 Coerência entre teoria, exemplo e prática

Segundo Granatic (1997), a apresentação de dois pontos de vista constitui um recurso de criatividade no texto dissertativo. Os dois pontos de vista são, para ela, de um lado, as idéias do autor do texto e, de outro, idéias contrárias que ele mencionará a fim de registrá-las e, com isso, dar provas de sua visão abrangente do tema. A autora não menciona que as idéias de outrem podem embasar a tese defendida no texto ou serem refutadas pelo autor. Além disso, ao ilustrar a existência de dois pontos de vista, o texto que é apresentado como exemplo não expõe um ponto de vista do qual o autor discorda, mas fatos que se opõem (realidades contrastantes) e posturas (ações) contra as quais ele se posiciona.

Nos exercícios, Granatic propõe ainda temas que evidenciam uma noção de ponto de vista que vai de encontro à definição que exhibe anteriormente. As propostas temáticas para produção textual (por exemplo: Granatic, 1999, p. 193) levam ao desenvolvimento de um texto apresentando contrastes, não pontos de vista contrários ao do autor.

Embora a autora não distinga dissertação de argumentação, nem todos os esquemas de dissertação que ela apresenta geram textos argumentativos. A simples apresentação de causas e conseqüências de um fato, a exposição de idéias divergentes sobre um determinado assunto sem que haja posicionamento do autor, a análise de um tema procedendo a uma retrospectiva histórica, a comparação de dois ou mais espaços físicos não constituem textos argumentativos se não houver a defesa de uma tese com vistas a persuadir o interlocutor.

Nicola (1998), por sua vez, revela contradição entre teoria e exemplo ao apresentar apenas notícias de jornais como exemplos de texto dissertativo no capítulo intitulado "Função referencial e o texto dissertativo". É importante lembrar que, para o autor, dissertar é defender uma idéia, um ponto de vista.

Outra contradição entre teoria e prática revela-se em Riche e Souza (1999, v. 3), que solicitam ao aluno a retirada de argumentos de um texto em estudo, embora não haja no texto defesa de uma tese.

É preocupante a contradição entre a teoria e os exemplos apresentados ou entre a teoria e as atividades propostas nos livros didáticos. Essa realidade indica que a teoria que subjaz às propostas didáticas é "esquecida" no momento da proposição dos exercícios de redação da dissertação-argumentação. Na verdade, verifica-se, aqui, mais do que nunca, que o modelo lógico-formal de que

se valem a maioria dos autores analisados é problemático, pois não dá conta da complexidade dos fatores em jogo na composição dos textos, em especial aqui, do texto dissertativo-argumentativo. Confirma-se, assim, a idéia de Charaudeau de que a argumentação assume formas particulares dependendo da situação de comunicação na qual se insere o sujeito que argumenta e de seu projeto de fala.

Conclusões parciais

As conclusões a que se pôde chegar até o presente estágio da pesquisa são obviamente provisórias. Outros manuais serão examinados, podendo trazer elementos novos, que alterem a avaliação que se fez após a análise de oito dos vinte manuais de redação e livros didáticos que constituem o *corpus* da pesquisa. Porém, considerando o fato de que, entre as obras já analisadas, encontram-se alguns dos principais títulos disponíveis no mercado, as conclusões parciais adquirem relevância.

Percebe-se que os manuais escolares tendem a seguir uma tradição de considerar como tipos de textos aqueles que são produzidos em situação escolar: a narração, a descrição e a dissertação. As figuras do interlocutor, da intenção comunicativa, da situação de comunicação são quase sempre desconsideradas porque a redação escolar tradicional abarca gêneros discursivos que funcionam diferentemente daqueles que são empregados fora da escola: as redações escolares são produzidas com a abstração total (ou quase total) das condições enunciativas.

Outro sério problema que se constata em grande parte dos manuais é a incoerência conceitual e a contradição entre teoria e prática, o que certamente traz conseqüências negativas à aprendizagem.

Lendo os manuais escolares ou sendo orientado por um professor que tem nesses manuais sua principal referência, o aluno não verá na atividade de produção de textos argumentativos uma dimensão comunicativa. Há exceções, como ficou demonstrado em nossa análise, mas o discurso predominante não incorpora novas vozes, que vêem a argumentação fundamentalmente como uma prática social; essas vozes aparentemente pouco têm sido ouvidas fora de congressos de lingüística ou de publicações especializadas.

Manuais e livros didáticos analisados dentre a relação de vinte títulos que compõem o corpus da pesquisa

- ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. *Curso de redação*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.
- GRANATIC, Branca. *Redação: humor e criatividade*. São Paulo: Scipione, 1997.
- . *Técnicas básicas de redação*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- NICOLA, José de. *Língua, literatura e redação*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1998, 3 v.
- RICHE, Rosa Cuba; SOUZA, Denise M. *Oficina de textos: leitura e redação*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1999, 4 v.
- SARGENTIN, Hermínio. *Redação no ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2000.
- TUFANO, Douglas. *Estudos de redação*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- . *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- . L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le français aujourd'hui*. Paris: n. 123, p. 6-15, sept. 1998.
- . De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Caracas, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGNER, Gérard. Argumenter et dissenter: parcours d'une écriture. *Pratiques*. Metz, n. 68, p. 17-55, déc. 1990.